

ĐÓNG GÓP CỦA TÂM LÝ HỌC VUGỐTXKI CHO LÝ THUYẾT HỌC NGÔN NGỮ THỨ HAI

Lê Văn Canh^(*)

Trong vài thập kỷ gần đây, một loạt các công trình nghiên cứu về quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ của các nhà nghiên cứu trên thế giới đã được tiến hành trên cơ sở lấy tâm lý học của Vugótxki làm khung lý thuyết. Điều này là do các nhà nghiên cứu lý thuyết về quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ (dưới đây gọi chung là ngôn ngữ thứ hai) đã nhận thấy những sự trùng lặp ngẫu nhiên giữa những phát hiện về quá trình phát triển nhận thức và tư duy của con người trong các công trình nghiên cứu của Vugótxki với những kết quả nghiên cứu quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai của các đối tượng người học khác nhau của họ mặc dù những công trình nghiên cứu của Vugótxki chỉ mới được công bố ở phương Tây vào nửa cuối của thế kỷ XX. Mục đích của bài viết này là trình bày những đóng góp của tâm lý học Vugótxki mà trọng tâm là khái niệm “vùng phát triển gần nhất” và vai trò của giao tiếp xã hội trong quá trình phát triển nhận thức của trẻ em cho việc lý giải bản chất của quá trình học ngôn ngữ thứ hai. Với mục đích đó bài viết sẽ phân tích những nét tương đồng và khác biệt giữa tâm lý học văn hoá-xã hội (hay còn gọi là tâm lý học văn hóa-lịch sử) của Vugótxki với các lý thuyết học ngôn ngữ thứ hai của các nhà nghiên cứu phương Tây đã được thừa

nhận như Stephen Krashen, Michael Long và Merrill Swain cũng như trào lưu đổi mới phương pháp dạy ngoại ngữ đang diễn ra trong vài thập kỷ gần đây.

1. Vugótxki và thuyết tâm lý học văn hoá-xã hội

Vugótxki sinh ngày 5 tháng 11 năm 1896 tại thị trấn Orsha gần thành phố Minsk (Nga). Sau khi tốt nghiệp đại học Matxcơva chuyên ngành văn học, Vugótxki chuyển sang nghiên cứu tâm lý giáo dục, tâm lý phát triển và bệnh học tâm lý. Sau gần 10 năm nghiên cứu tâm lý học ông đã có gần 180 công trình khoa học. Trong số đó có 135 công trình đã được in và nhiều cuốn sách của ông đã trở thành những tài liệu quý sống mãi với thời gian như “Tư duy và ngôn ngữ (1933-1934), “Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cao cấp (1930). Vygotskaia, người con gái của ông đã miêu tả về ông như sau:

Ông là con người vui vẻ và tình cảm hiểu biết được mọi thang bậc trong xúc cảm của con người. Ông có khiếu hài hước thật tuyệt vời, rất thích đùa và có khả năng nghĩ ra những chuyện hài hước. Không những ông cho phép tôi đưa bạn về nhà chơi mà nhiều lúc còn giục tôi đi kiếm bạn đem về nhà. Mỗi khi bạn trẻ đến nhà, chúng tôi chơi các trò chơi

^(*) ThS., Phóng Quan hồ Quèc tồ, Tr-êng S'ĩ hãc Ngo'ĩ ng+, S'ĩ hãc Quèc gia Hụ Néi.

bên cạnh nơi ông ngồi làm việc. Thỉnh thoảng ông quay lại nhìn và mỉm cười với bọn trẻ chúng tôi một lát rồi lại say sưa làm việc (Vygotskaia, 1995, tr.59).

Trong nghiên cứu, Vugótxki là một mẫu mực về việc xây dựng phương pháp luận nghiên cứu khoa học trên cơ sở vận dụng các luận điểm cơ bản của chủ nghĩa duy vật. Ông không bị cuốn hút theo số liệu mà phân tích số liệu theo một phương pháp luận đã được xây dựng từ trước. Là người chịu ảnh hưởng của chủ nghĩa duy vật lịch sử Mác-xít, nhưng khác với những người duy vật tầm thường, Vugótxki không đi theo con đường của chủ nghĩa duy vật cơ giới. Ngược lại, ông vận dụng chủ nghĩa duy vật Mác-xít để xây dựng một phương pháp luận triết học mang tính trung gian cho tâm lý học, từ đó nêu lên một luận điểm cực kỳ quan trọng về vai trò của hoạt động thực tiễn trong toàn bộ tính chất phức tạp của nó đối với quá trình phát triển tâm lý con người. Dựa trên luận điểm của Mác, con người là tổng hòa các mối quan hệ xã hội, do đó mọi quá trình tâm lý của con người đều chịu tác động của hoàn cảnh xã hội, Vugótxki không đi theo con đường nghiên cứu của tâm lý học thực nghiệm lấy những biến số thao tác gắn với cá nhân con người làm đối tượng nghiên cứu mà đối tượng nghiên cứu của ông là những sự kiện, những hoạt động, những việc làm của cá nhân con người trong những hoàn cảnh văn hóa-xã hội cụ thể. Như vậy, phương pháp nghiên cứu tâm lý học của Vugótxki đã tạo ra một sự thay đổi có ý nghĩa cả về tri thức luận và về bản thể học của ngành tâm lý học, tạo nền tảng cho sự ra đời của một ngành

tâm lý học mới với một phương pháp luận mới với cái tên là tâm lý học văn hóa xã hội, một ngành tâm lý học đang phát triển mạnh với nhiều hứa hẹn ở các nước phương Tây.

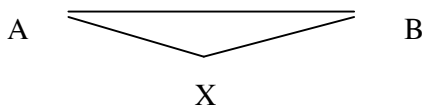
Xuyên suốt các công trình nghiên cứu của Vugótxki là khái niệm *phát triển*. Đóng góp có ý nghĩa nhất của ông cho tâm lý học phát triển, đồng thời cũng là những đóng góp cho lý thuyết về quá trình học ngôn ngữ thứ hai là luận điểm của ông về “quy luật chung về phát triển văn hóa của trẻ em” và “vùng phát triển gần nhất”.

Dựa trên học thuyết duy vật lịch sử của Mác, Vugótxki nhấn mạnh vào nguồn gốc xã hội của nhận thức. Ông cho rằng việc phân tích các quá trình nhận thức của cá nhân phải dựa trên những hiểu biết về các giai đoạn phát triển mà cá nhân đã trải qua. Phân tích nguồn gốc của ý thức là một nội dung quan trọng trong học thuyết duy vật lịch sử của Mác nên Vugótxki và Mác thống nhất về mối quan hệ giữa ý thức và hoạt động, coi hoạt động thực tiễn là điểm xuất phát cho mọi phân tích về ý thức. Tư duy con người được nảy sinh từ hoạt động thực tiễn, được gián tiếp bởi lời nói, ngôn ngữ. Vượt lên trên quan niệm về bản chất tự nhiên của các quá trình tâm lý do các nhà hành vi luận khởi xướng trong những thập niên đầu của thế kỷ XX, sự phân tích về quá trình phát triển tâm lý cao cấp của Vugótxki là một đòn phản kích quyết liệt vào hành vi luận. Khi nói về quy luật phát triển các chức năng tâm lý cao cấp, Vugótxki khẳng định:

“Bất cứ chức năng tâm lý cao cấp nào của trẻ em trong quá trình phát

triển đều được thể hiện hai lần: lần đầu như là hoạt động tập thể, hoạt động xã hội, tức là như chức năng tâm lý bên ngoài, lần thứ hai là hoạt động cá nhân, là phương pháp bên trong của tư duy trẻ em, như là chức năng tâm lý bên trong.” (Vugótxki, 1997, tr.216)

Như vậy, khác với tâm lý học hành vi, Vugótxki khẳng định sự khác biệt giữa con người và động vật trong tự nhiên là ở chỗ chức năng tâm lý của con người mang tính gián tiếp, hay mang tính xã hội-lịch sử. Ông cho rằng hành vi của con người là những hành động mang tính mục đích và có ý nghĩa về văn hóa chứ không thuần túy là một phản ứng mang tính chất sinh học có ý nghĩa thích nghi. Mối quan hệ giữa chủ thể và đối tượng được tạo ra bởi sự tác động qua lại thường xuyên trong hoạt động thực tiễn. “Hoạt động nằm ở cái gạch ngang S - R (kích thích - phản ứng) tạo thành một sơ đồ phân tích ba thành phần: đối tượng - hành động - chủ thể, trong đó cả đối tượng và chủ thể đều mà tính chất cụ thể về lịch sử và văn hoá.” (Kozulin, 1996) Nói cách khác, giữa kích thích và phản ứng có một thành phần trung gian, gọi là công cụ tâm lý. Vugótxki giải thích quan hệ giữa các quá trình tự nhiên và các quá trình có tính chất công cụ tâm lý bằng sơ đồ tam giác dưới đây:

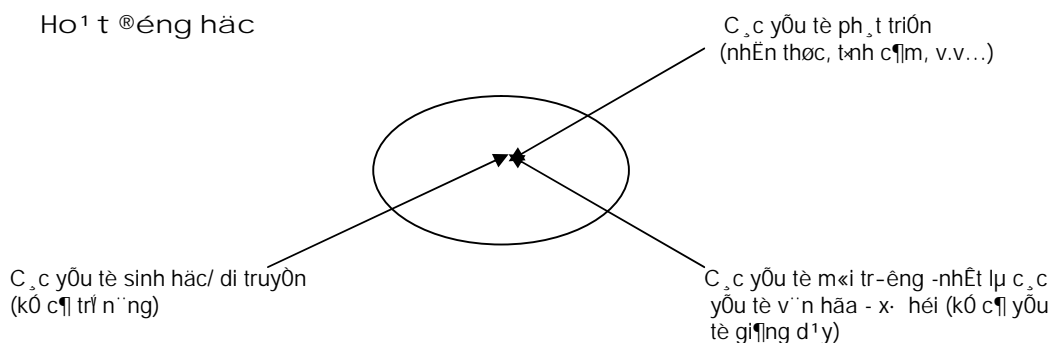


“Tính độc đáo trong tư tưởng của Vugótxki là ở chỗ chỉ có sơ đồ ba thành phần, không thể phân chia được nữa, mới là đơn vị phân tích tối thiểu vẫn giữ được trong mình các thuộc tính cơ bản của các chức năng tâm lý” (Leonchev,

1997, tr.35). Như vậy, quá trình học diễn ra thông qua một khâu trung gian, tức là sự liên thông giữa bình diện xã hội với bình diện cá nhân nhờ việc sử dụng công cụ hay ký hiệu. Với sự có mặt của công cụ tâm lý đóng vai trò trung gian, mọi hành vi đều trở thành thao tác trí tuệ. Như vậy “bất cứ công cụ tâm lý nào cũng đồng thời là kích thích” nhưng “không phải mọi kích thích đều là công cụ” (Sách đã dẫn, tr.91). Đây chính là cơ sở để giải thích tại sao trong dạy ngoại ngữ, việc luyện tập máy móc theo phương pháp nghe nói như lắp ghép, thay thế... không mang lại hiệu quả.

Luận điểm trên đây được Vugótxki nói rõ thêm khi ông miêu tả con đường phát triển tâm lý của trẻ em là con đường “từ đồ vật đến trẻ em và từ trẻ em đến đồ vật đều đi qua người khác”. Ông khẳng định “Chuyển từ con đường phát triển sinh học sang con đường phát triển xã hội là bước ngoặt cơ bản trong lịch sử hành vi của trẻ em. Con đường đi qua người khác là con đường trung tâm của sự phát triển trí tuệ thực hành” (Sách đã dẫn, tr.236). Nói cách khác, sự phát triển của đứa trẻ đi từ chỗ bị đồ vật điều tiết, sang chỗ bị người khác điều tiết và cuối cùng là đứa trẻ tự điều tiết hành vi tâm lý của bản thân. Trong quá trình đó, ngôn ngữ được sử dụng như một công cụ tâm lý để tổ chức, lập kế hoạch và điều phối hoạt động của cá nhân hay của người khác. Như vậy, tư duy và hoạt động nói gắn kết với nhau.

Quan điểm của Vugótxki đã dung hoà được những quan điểm khác nhau trước đó về bản chất của quá trình học ở con người và có thể minh họa sự dung hòa này bằng mô hình dưới đây:



Nếu quy luật về quá trình phát triển tâm lý cao cấp khẳng định vai trò tương tác của các quá trình xã hội với các quá trình tâm lý, thì khái niệm “vùng phát triển gần nhất” của ông nói lên bản chất xã hội của quá trình phát triển trí tuệ. Theo ông “vùng phát triển gần nhất” là “khoảng cách giữa trình độ phát triển hiện thời của đứa trẻ được xác định bởi khả năng đứa trẻ làm được việc gì đó một cách độc lập với trình độ phát triển tiềm năng của đứa trẻ được đo bằng khả năng của nó có thể làm được một việc khác khó hơn với sự giúp đỡ của người lớn” (Sách đã dẫn, tr. 213). Đến đây ta lại thấy vai trò trung gian của công cụ tâm lý và sự cần thiết phải có sự hỗ trợ của người lớn đối với sự phát triển của đứa trẻ.

Khác với Piaget, Vygótxki không cho rằng học và sự phát triển trí tuệ là hai quá trình độc lập. Với khái niệm về “vùng phát triển gần nhất”, ông cho rằng sự phát triển tâm lý với hoạt động dạy học là hoà quện vào nhau về ý nghĩa xã hội. Như vậy, vùng phát triển gần nhất chính là khu vực tối ưu để giáo dục can thiệp và “chỉ có cách dạy học nào đi trước sự phát triển mới là tốt” (Vygótxki, 1997, tr, 215). Luận điểm này hoàn toàn giống với giả thuyết về “ngữ liệu tối ưu” (comprehensible input) của Stephen Krashen sẽ được bàn đến ở phần sau.

2. Những đóng góp của tâm lý học Vygótxki cho lý thuyết học ngôn ngữ thứ hai

Lịch sử nghiên cứu quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai là lịch sử của sự thay đổi nhận thức trong quá trình tìm hiểu bản chất của quá trình con người học ngôn ngữ thứ hai từ chỗ coi trọng vai trò của yếu tố sinh học, bẩm sinh (Chomsky, 1959) đến việc tìm hiểu quá trình phát triển của ngôn ngữ trung chuyển (interlanguage) (Corder, 1967; Selinker, 1972), đến quan niệm coi quá trình học ngôn ngữ thứ hai chịu các ảnh hưởng cá nhân như tính cách, thái độ, động lực, năng lực nhận thức và phương pháp học tập (Wong-Fillmore, 1979). Trong những năm gần đây, các nhà nghiên cứu lại chuyển sang hướng coi trọng môi trường xã hội của hoạt động học ngôn ngữ thứ hai cũng như mối quan hệ xã hội giữa người học với những người khác cùng tham gia trong lớp (cộng đồng) và các phương thức tham gia khác nhau của người học (Cumming và Burnaby, 1992). Theo đó, hoạt động học ngôn ngữ thứ hai được coi là một hoạt động gắn liền với môi trường văn hóa, chính trị-xã hội nơi hoạt động học diễn ra (situated learning). Sự thay đổi này đã thúc đẩy các nhà nghiên cứu sử dụng khung lý thuyết tâm lý văn hóa-xã hội của Vygótxki để tìm hiểu bản chất của quá

trình học ngôn ngữ thứ hai (Lantolf và Apple, 9, 1994).

Trước hết các nhà nghiên cứu đã nhận ra nhiều nét tương đồng giữa các lý thuyết hiện có về quá trình học ngôn ngữ thứ hai với những luận điểm trong tâm lý học của Vugótxki. Lý thuyết đầu tiên được nói đến là giả thuyết “ngữ liệu tối ưu” (comprehensible input) của Krashen (1982), như đã giới thiệu ở phần trên. Krashen cho rằng quá trình tiếp thụ (thụ đắc) ngôn ngữ thứ hai sẽ diễn ra một cách tự nhiên khi người học được tiếp xúc với ngôn ngữ của người khác ở mức $i+1$. Công thức $i+1$ là đại diện cho độ khó của ngôn ngữ do người khác nói hoặc viết, trong đó “ i ” là trình độ hiện thời của người học và “ 1 ” chỉ mức độ hơi khó một chút về ngữ pháp, từ vựng hay ngữ âm so với khả năng của người học. Với sự hỗ trợ của người tham gia giao tiếp hoặc ngôn cảnh cùng sự cố gắng của bản thân, người học sẽ hiểu được ngữ liệu đó và khi đã hiểu họ sẽ tiếp thụ được cái phần khó hay là phần ngữ liệu họ chưa biết. Giả thuyết này có vẻ giống với khái niệm “vùng phát triển gần nhất” của Vugótxki tuy nhiên theo Lantolf (1998) thì hai khái niệm này không thể so sánh với nhau được vì chúng chỉ tương đồng về hình thức còn về nghĩa thì có sự khác biệt lớn. Khái niệm vùng “phát triển gần nhất” có ý nghĩa “vị trí ở đó người học cùng kiến tạo tri thức thông qua sự cộng tác với người tham gia giao tiếp còn ngữ liệu $i+1$ của Krashen có hàm ý ngữ liệu từ bên ngoài và nó đề cao khả năng của người học hiểu được (comprehensibility) những cấu trúc ngữ pháp mà người học chưa biết chứa đựng trong nguồn ngữ liệu đó. Khái niệm “vùng phát triển gần nhất” nhấn mạnh sự phát triển và cách thức người học

cùng kiến tạo tri thức mới trên cơ sở trao đổi hay đối thoại (interaction) với người tham gia giao tiếp hoặc với lời nói cá nhân của họ (private speech). Nói cách khác, người học trong vùng phát triển gần nhất tìm ra “con đường đi từ cái đã biết đến cái chưa biết” (Sách đã dẫn, tr.152), tìm ra mối liên hệ giữa cái đã biết với cái chưa biết để lĩnh hội cái chưa biết hoặc tìm sự trợ giúp của người có khả năng cao hơn. Khái niệm “vùng phát triển gần nhất” của Vugótxki rõ ràng cụ thể và đầy đủ hơn giả thuyết $i+1$ của Krashen.

Theo định nghĩa về “vùng phát triển gần nhất” như đã trình bày trên đây thì việc đối thoại, cộng tác giữa người học với người có khả năng hơn (thầy giáo hay bạn trong lớp) cùng với sự hỗ trợ của họ có vai trò quan trọng giúp người học lĩnh hội tri thức mới để phát triển. Điều này cũng có vẻ như giống với quan điểm của tương tác luận (interactionism) (Hatch, 1978; Long, 1983, 1996; Pica, 1994 & Gass, 1997). Long (1983) khẳng định sự cần thiết của “ngữ liệu tối ưu” trong giả thuyết của Krashen nhưng ông quan tâm đến phương thức làm thế nào để người học có thể hiểu được ngữ liệu đó. Câu trả lời của ông là sự điều chỉnh ngôn ngữ của người tham gia giao tiếp sẽ giúp làm cho ngôn ngữ của họ có thể hiểu được. Tức là người học không nhất thiết yêu cầu người tham gia giao tiếp phải đơn giản hoá ngôn ngữ của họ mà họ cần có cơ hội để đối thoại với những người khác, cùng hợp tác với những người tham gia giao tiếp để hai bên có thể hiểu nhau được. Tuy nhiên quan điểm của Vugótxki khác với quan điểm tương tác luận về cách lý giải các quá trình nhận thức bên trong cá nhân. Các nhà tương tác luận nhấn mạnh vào các quá trình nhận thức diễn ra trong đầu mỗi cá nhân. Trao đổi (đối thoại) hỗ trợ người học

tiếp cận với ngữ liệu cần thiết để kích hoạt các quá trình tâm lý bên trong giúp cho việc nắm ngữ liệu mới, nghĩa là đối thoại (hay tương tác ngôn ngữ) là *điều kiện* để quá trình học xảy ra. Vugótxki cho rằng chính các cuộc đối thoại tạo ra sự giao tiếp xã hội để quá trình học diễn ra, tức là giao tiếp xã hội giữ vai trò làm *công cụ* của quá trình học.

Phát triển luận điểm của Vugótxki và vận dụng luận điểm đó vào nghiên cứu quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai, Jim Lantolf (2000), Richard Donato (1994) và các nhà nghiên cứu khác chứng minh rằng người học tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai thông qua sự cộng tác và trao đổi bằng ngôn ngữ với người khác. Các nhà nghiên cứu này mở rộng khái niệm “vùng phát triển gần nhất” và cho rằng trong vùng phát triển gần không phải chỉ có người có trình độ phát triển tâm lý thấp hơn (trẻ em) và người có trình độ phát triển tâm lý cao hơn (người lớn) mà có thể chỉ là những người có trình độ phát triển tâm lý ngang nhau (người học với người học). Swain (1985) và Swain với Lapkin (2002) khi nghiên cứu học sinh thuộc chương trình học tiếng Pháp hoà trộn cho học sinh nói tiếng Anh ở Ca-na-đa (Canadian French Immersion Programmes) đã phát hiện ra rằng những học sinh này yếu hơn về kỹ năng nói và viết tiếng Pháp so với kỹ năng nghe và đọc và đi đến kết luận nguyên nhân chính là những học sinh này được tiếp cận với ngữ liệu phong phú từ bên ngoài nhưng lại thiếu cơ hội để diễn đạt bằng tiếng Pháp. Từ đó họ tiến hành một loạt các nghiên cứu trong đó người học được tạo nhiều cơ hội thúc ép họ phải tự diễn đạt những ý tưởng của họ bằng tiếng Pháp (nói và viết). Kết quả đã khẳng định những tiến bộ rõ rệt của người học đối với các kỹ năng sản sinh lời nói vì khi chuẩn bị để nói hoặc viết, người học phải chú ý đến cách diễn đạt

bằng ngôn ngữ sao cho người khác hiểu được họ (comprehensible output) và điều đó có nghĩa là họ phải xử lý ngôn ngữ sâu hơn so với khi nghe và đọc. Với kết quả này, Swain khẳng định đối thoại cộng tác chính là môi trường để người học vừa sử dụng ngoại ngữ vừa học ngoại ngữ hay học qua giao tiếp với người khác. Đối thoại cộng tác là hoạt động vừa mang tính nhận thức vừa mang tính xã hội. Thông qua đối thoại cộng tác, ngoại ngữ trở thành công cụ tâm lý hỗ trợ quá trình học ngoại ngữ. Rõ ràng là các quá trình nhận thức bắt đầu với tư cách là một hoạt động từ bên ngoài được trợ giúp mang tính xã hội giữa cá nhân với cá nhân qua khâu trung gian là ngôn ngữ để rồi cuối cùng trở thành quá trình tâm lý bên trong.

Chấp nhận luận điểm về bản chất của hoạt động học ở con người, các nhà nghiên cứu quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai tiếp tục nghiên cứu bản chất giao tiếp xã hội của quá trình học ngôn ngữ thứ hai, nhấn mạnh vai trò quan trọng của người tham gia giao tiếp trong việc hỗ trợ quá trình học. Một trong những nghiên cứu theo hướng này được chú ý đặc biệt là nghiên cứu của Toohey (1998). Sử dụng phương pháp nghiên cứu miêu tả dân tộc học (ethnography), Toohey vận dụng các luận điểm của Vugótxki và khái niệm “cộng đồng thực hành” (community of practice) của Lave và Wenger (1991) tiến hành nghiên cứu hai trẻ em tuổi mẫu giáo học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai ở Ca-na-đa. Với kết quả thu được bà đã phê phán quan niệm truyền thống cho rằng quá trình học ngôn ngữ thứ hai mang tính cá nhân và khẳng định “không nên nhìn người học ngôn ngữ thứ hai như một chủ thể đang trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai mà nên coi họ là thành viên mới đang bắt đầu tham gia vào hoạt động của một cộng đồng cụ thể” (tr. 553).

Khái niệm “cộng đồng thực hành” cùng với luận điểm về bản chất xã hội của quá trình học trong tâm lý học Vugótxki đem lại hai thay đổi cơ bản trong quan niệm về bản chất của quá trình học ở con người: (i) học là phương thức tham gia vào cộng đồng xã hội chứ không đơn thuần chỉ là tiếp thụ tri thức một cách biệt lập và (ii) đề cao vai trò làm thành viên trong cộng đồng chứ không phải vai trò cá nhân của người học. Đây là tiền đề cho những thay đổi có ý nghĩa về đường hướng dạy học coi trọng hoạt động hợp tác trong cộng đồng lớp học. Trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ, đường hướng đó chính là đường hướng “học bằng cách tham gia vào các hoạt động cụ thể” (Task-based Learning). Với đường hướng này người học được khuyến khích và tạo điều kiện để sử dụng ngoại ngữ đang học để cùng cộng tác với người khác thực hiện các hoạt động cụ thể có mục đích trong lớp học từ đó lĩnh hội ngữ liệu mới. Người dạy giữ vai trò trung gian đứng giữa ngữ liệu mới và người học trong “vùng phát triển gần nhất” của người học. Toàn bộ quá trình học được diễn ra trong cộng đồng lớp học hay “cộng đồng thực hành”.

3. Kết luận

Mặc dù tâm lý học văn hoá-xã hội của Vugótxki không đề cập trực tiếp đến

bản chất của quá trình học ngôn ngữ thứ hai và cũng không trực tiếp liên quan đến phương pháp dạy ngoại ngữ, nhưng cùng với những thành tựu mới trong nghiên cứu về quá trình học và dạy ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ chúng ta thấy những đóng góp của Vugótxki là rất có giá trị. Đương nhiên sẽ là rất ngầy thơ khi dựa vào một khung lý thuyết duy nhất để đi tìm câu trả lời cho mọi vấn đề liên quan đến một lĩnh vực phức tạp như học ngôn ngữ thứ hai. Tâm lý học văn hoá-xã hội của Vugótxki tuy có nhiều tiến bộ so với các trường phái tâm lý học truyền thống nhưng không có nghĩa không có những hạn chế của nó. Một trong những hạn chế đó là nó không nói lên được mối quan hệ qua lại giữa những biến số cá nhân như tính cách, động lực, thái độ hợp tác... với mức độ tham gia giao tiếp xã hội của cá nhân. Việc phân tích những hạn chế đó không nằm trong phạm vi bài viết này. Mục đích của bài viết này chỉ là những phân tích những đóng góp của Vugótxki trong mối quan hệ với các lý thuyết học ngôn ngữ thứ hai với một suy nghĩ là tâm lý học văn hoá-xã hội khi được kết hợp với các lý thuyết khác sẽ tạo ra những tiềm năng mới để chúng ta tiếp tục nghiên cứu làm rõ hơn bản chất của quá trình học ngôn ngữ thứ hai từ đó quyết định những biện pháp và hình thức can thiệp có hiệu quả cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chomsky, N., Review of “Verbal Behaviour” by B.F. Skinner, *Language* 35/1, 1959, pp.26-58.
2. Corder, S., The significance of learners’ errors, *International Review of Applied Linguistics* 5/2-3, 1967, pp.161-69.
3. Cumming, A. and B. Burnaby., *Socio-political Aspects of ESL*, Toronto: OISE Press, 1992.
4. Donato, R., Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf and G. Apple (Eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Norwood: NJ: Ablex, 1994, pp. 33-56.

5. Gass, S. M., *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 1997.
6. Krashen, S., *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon, 1982.
7. Lantoff, J. P. and Apple, G., *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
8. Lave, J. and Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press, 1991.
9. Leonchev, A. N., Về sự nghiệp khoa học của Vugótxki, Trong L. X.Vugótxki, *Tuyển tập tâm lý học*, Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.
10. Long, M. H., Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics* 4/2, 1983, pp.126-41.
11. Pica, T., Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition? Conditions, processes, and outcomes, *Language Learning* 44/3, 1994, pp.493-527.
12. Selinker, L., Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics* 10/2, 1972, pp.209-31.
13. Swain, M., Communicative competence: Some role of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowle, MA: Newbury House, 1985, pp. 235-253.
14. Swain, M. and S. Lapkin., Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation, *International Journal of Educational Research* 37/3-4, 2002, pp.285-304.
15. Toohey, K., Breaking them up, taking them away: ESL students in grade 1, *TESOL Quaterly* 32/1, 1998, pp.61-84.
16. Vugótxki, L.X., *Tuyển tập tâm lý học*, Hà Nội, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.
17. Vygotskaia, G., Remembering father, *Educational Psychologist*, 30/2, 1995, pp.57-59.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.xXII, n_o3, 2006

CONTRIBUTIONS OF VYGOTSKIAN PSYCHOLOGY TO THE THEORY OF SECOND LANGUAGE LEARNING

Le Van Canh, MA

*International Cooperation Office
College of Foreign Languages - VNU*

In recent decades, many studies on second of foreign language acquisition have been undertaken worldwide within the framework of Vygotskian psychology. This paper highlights the contributions of Vygotskian psychology or the socio-cultural psychology with its central concepts of the zone of proximal development and social interaction as a psychological tool in the child's cognitive development to the insights into the nature of second language learning.